

Psicologia positiva através do *engagement* em estudantes de uma escola da Bahia, Brasil

Positive Psychology through engagement among students from a school of Bahia, Brazil

Larissa Bridi¹, Cristina Queiros¹, Antonio Marques²

¹Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

²Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, Instituto Politécnico do Porto, Portugal

RESUMO: A Psicologia Positiva possibilitou o interesse de temas menos negativos como o stress ou burnout, possibilitando o aparecimento de conceitos como o do *engagement* enquanto motivação para uma tarefa, nomeadamente em meio escolar. O *engagement* aplicado aos estudantes refere-se ao grau de vigor, dedicação e absorção que os estudantes demonstram nas suas atividades escolares e no seu aprendizado. Pretende-se conhecer os níveis de *engagement* nos estudantes do ensino médio e nos estudantes da educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da Bahia, Brasil e analisar a influência de variáveis individuais. Inquiriram-se 697 estudantes com idades entre 13 a 63 anos ($M=17,6$), sendo 85% do ensino normativo e 15% da educação de Jovens e Adultos [EJA] de uma escola pública estadual, usando o *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli & Bakker, 2003; Porto-Martins & Benevides-Pereira, 2009). Predominaram mulheres (53%), sendo 70% na condição exclusiva de estudante e 30% na condição trabalhadores estudantes. Encontram-se baixos valores de vigor (63%) e absorção (57%), e elevados para a dedicação (52%). A absorção apresenta a menor média ($M=2.72$) e a dedicação a maior ($M=3.85$). Estudantes do sexo masculino e do sexo feminino diferem apenas na dedicação, maior no sexo feminino. Em relação ao vigor e absorção, os trabalhadores-estudantes possuem médias maiores do que os estudantes, e não existem diferenças relativamente ao tipo de ensino. Os resultados alertam para a necessidade de cuidar destes estudantes e intervir para desenvolver estratégias que possibilitem aumentar os níveis de vigor e absorção, nomeadamente nos estudantes do ensino normativo, que parecem desmotivadas com a sua tarefa de aprendizagem.

ABSTRACT: Positive psychology enabled the interest of less negative themes such as stress or burnout, allowing the emergence of concepts such as engagement as motivation for a task, namely on school settings. Engagement applied to students refers to the degree of vigor, dedication and absorption that students demonstrate related with school and learning. This study aims to identify engagement levels in high school students and in students of EJA (Youth and Adult Education) from a school of Bahia, Brazil, and analyze the influence of individual variables. A sample of 697 students were inquired, aged 13 to 63 years ($M = 17.6$), being 85% of normative education and 15% of EJA, both from a public school, using the Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli & Bakker, 2003; Porto-Martins & Benevides-Pereira, 2009). Most were women (53%), 70% were on exclusive student condition and 30% were student-workers. We found low values of vigor (63%) and absorption (57%), and elevated values of dedication (52%). Absorption levels presented the lowest average ($M = 2.72$) and dedication presented the higher ($M = 3.85$). Male students and female differed only in dedication, higher in female. Regarding vigor and absorption, student-workers presented higher average than exclusive students, and no differences were found comparing learning model (EJA or normative students). The results alert to the need to take care of these students, and to develop strategies to increase vigor and absorption levels, particularly among the normative school students who seem unmotivated with their learning tasks.

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, a Psicologia priorizou a doença; contudo, mais recentemente, influenciada por um conceito de saúde que inclui o bem-estar total e não somente a ausência de enfermidade possibilitou um movimento científico que passou a enfatizar características positivas do funcionamento humano e o foco no seu bem-estar, surgindo assim a Psicologia Positiva (Machado, Porto-Martins, & Amorim, 2012). Nesse sentido, ficou indispensável referir questões de qualidade de vida, saúde e bem-estar. No entanto, é conflitante falar em qualidade de vida se não existirem educação básica para todos ou se não é dado à criança possibilidades futuras de crescimento intelectual, moral, económico e cultural. Essa realidade é constante em muitos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento como, por exemplo, o Brasil,

que, por muitos anos, subtraiu dos menos favorecidos o direito à educação, não lhes permitindo sequer a possibilidade de ter direitos básicos.

Apesar do contexto mundial e científico há muito tempo priorizar e falar em qualidade de vida, em Psicologia Positiva e em prevenção e cuidados da saúde mental, muitos países em desenvolvimento, como o Brasil, mesmo sabendo da existência de tais conceitos e de incentivarem o bem-estar, não conseguiram implantar ainda em ambientes como a escola a atuação de psicólogos ou profissionais atentos à saúde mental dos seus estudantes. É notório que a possibilidade de qualidade de vida cresceu nos últimos anos no Brasil, mas encarar e acreditar em melhorias em níveis estruturais como na educação, é considerável distante e longe da realidade, uma vez que muitos estudantes ainda frequentam a Educação de Jovens e Adultos [EJA], pois tiveram que abandonar a escola enquanto adolescentes.

Contudo, o ensino médio e a EJA são espaços e momentos em que, muitas vezes, os estudantes estão em afirmação da identidade. Logo, esse período escolar é marcado por transformações do significado do viver socialmente e todas as exigências que emergem dessas mudanças. Tais especificidades sinalizam para os educadores e órgãos regulamentadores atenção às singularidades e às possibilidades de desistência do curso por desmotivação ou por busca de novos interesses, em oposição à necessidade de estudar (Ministério da Educação, 2013). Assim, torna-se importante que a escola, órgãos regulamentadores, família e sociedade desenvolvam estratégias que despertem no estudante motivação através do vigor, a absorção e a dedicação para o estudo, ou seja, proporcione o *engagement*.

O *engagement* no âmbito escolar, ao longo dos anos, tem atraído grande interesse por parte dos pesquisadores e educadores, pois é visto não só como uma possibilidade de diminuição da evasão escolar, aumento do desempenho e da capacidade de aprendizagem, mas também como uma garantia do bem-estar do adolescente e do jovem adulto (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lewis, Huebner, Malone, & Valois, 2011).

Inicialmente o conceito de *engagement* surgiu direcionado ao mundo do trabalho, mas ao longo do tempo, passou a ser inevitável utilizá-lo no meio acadêmico. Pode ser medido em três dimensões: vigor, dedicação e absorção (Schaufeli & Bakker, 2003). A dimensão vigor refere-se a altos níveis de energia e resiliência mental, ou seja, a persistência que o profissional ou estudante apresenta para investir e o esforço e a capacidade de persistir nas

dificuldades das atividades (Machado et al., 2012; Schaufeli & Bakker, 2003). A dedicação é caracterizada como um estado global de concentração na realização de tarefas, com a forte sensação de se deixar “levar” com as atividades e suas demandas, sendo isso objetivo de orgulho, inspiração e desafio com um forte significado e entusiasmo (Caballero, Hederich, & García, 2015; Machado et al., 2012; Mäkinen, 2013). Já a dimensão absorção é um estado de concentração e felicidade repleta na realização da tarefa, com a sensação de que o tempo passa “voando” e com grande dificuldade do profissional ou estudante se desligar do trabalho ou dos estudos (Machado et al., 2012; Mäkinen, 2013).

Assim, os estudantes que estão engajados são os que comumente são ativos na escola, possuem facilidade em adaptar-se a novas situações, valorizam as atividades curriculares, relacionam-se facilmente com os colegas de turma e costumam participar ativamente nas atividades extracurriculares (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006). Nesse sentido, as relações interpessoais são fatores importantes para o desenvolvimento do *engagement* nos estudantes, uma vez que os estudantes que conseguem manter uma boa relação com os colegas e amigos, com os professores e funcionários da escola e com seus pais e familiares, tendem a desenvolver vínculo e prazer com a escola e com suas atividades enquanto estudantes, ficando mais propensos ao engajamento (Collie, Martin, Papworth, & Ginns, 2016; Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Seixas, Gomes, & de Melo Filho, 2016). O ambiente escolar e também as possibilidades de infra-estruturas que as escolas oferecem desempenham um fator significativo no sentimento de pertença do estudante, ao passo que este tende a ser mais dedicado, comprometido e a absorver facilmente seu processo de aprendizagem (Dolzan, Sartori, Charkhabi, & Paola, 2015; Lima, 2015). Os estudantes engajados tendem a realizar bem as atividades de casa, assim como costumam se interessar pelo conteúdo de aprendizagem. Os estudantes que estão engajados tendem a buscar sempre o crescimento educacional, desenvolvendo as capacidades de análise crítica, criativa e prática (Sharbaf Zadeh, Abedi, Yousefi, & Aghababaei, 2014) e, ao apresentarem boas notas e frequentarem mais as aulas, tendem a ter menos faltas e a concluir o ensino básico (Fredricks et al., 2004; Newmann, 1992; Trowler, 2010).

Corroborando esses argumentos, a literatura revela que uma boa maneira de diminuir a evasão escolar, cada vez mais constante no ensino médio na maioria dos países subdesenvolvidos, é estimular o desenvolvimento do *engagement* nos estudantes (Lewis et al., 2011; Trowler, 2010). Além disso, o *engagement* também é tido como uma forma de auxiliar os estudantes a manterem-se concentrados nas aulas e empenhados em terem bons

resultados, afastando-se das armadilhas comuns da adolescência como abuso de drogas, comportamento sexual arriscado e delinquências (Pereira, 2013; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008).

Nesse sentido, surgiu o interesse em realizar um estudo que retratasse os aspectos positivos da saúde mental, priorizando os estudantes do ensino médio levando em consideração a necessidade e o contexto brasileiro, e também por facilidade de acesso à amostra. Este estudo pretende conhecer os níveis de *engagement* nos estudantes do ensino médio e nos estudantes da EJA de uma escola da Bahia, Brasil e analisar a influência de variáveis individuais.

MÉTODO

Participantes

Inquiriram-se 697 estudantes com idades entre 13 a 63 anos ($M=17,6$), sendo 85% do ensino normativo e 15% do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública estadual na cidade de Salvador na Bahia, Brasil. Predominaram mulheres (53%), sendo ainda 70% na condição exclusiva de estudante e 30% na condição trabalhadores estudantes.

Instrumentos

Foi utilizado um questionário de preenchimento autônomo, anônimo e voluntário, de forma a possibilitar a participação de todas as turmas da escola, no qual o grupo I permitiu a caracterização sócio-demográfica (idade, sexo e situação profissional dos estudantes) e a existência de conflitos ou problemas que, em larga medida, são vivenciados por adolescentes e jovens adultos (Familiar, amorosos, escolar, amigos, trabalho e colegas). O Grupo II corresponde à *Utrecht Work Engagement Scale* - UWES, de Schaufeli e Bakker (2003), versão traduzida para Português do Brasil por Angst, Porto-Martins e Benevides-Pereira (2009). O instrumento original foi criado por Schaufeli e Bakker (2003) para medir o *engagement* no trabalho e, posteriormente, adaptado pelos autores para estudantes, tendo 17 itens distribuídos nas dimensões já descritas de vigor, dedicação e absorção. Os itens são avaliados por uma escala *Likert*, de 7 pontos, que vão desde o 0 ("Nunca"), passando pelo 3 ("Regularmente") ao 6 ("Sempre") e com pontos de corte calculados para a média das dimensões (Tabela 1) definidos pelos autores (Schaufeli & Bakker, 2003). Os valores de α de

Cronbach originais são de 0,63 para o vigor, 0,81 para a dedicação e 0,72 na absorção, sendo nesse estudo de 0,73 para o vigor, 0,73 para a dedicação e 0,66 para absorção, valores considerados aceitáveis (Maroco, 2010).

Tabela 1. Categorias de respostas da média na escala de dimensões da UWES

Categoria	Vigor	Dedicação	Absorção
Muito baixo	≤ 2.17	≤ 1.60	≤ 1.60
Baixo	2.18 – 3.20	1.61 – 3.00	1.61 – 3.00
Médio	3.21 – 4.80	3.01 – 4.90	2.76 – 4.40
Alto	4.81 – 5.60	4.91 – 5.79	4.41 – 5.35
Muito alto	≥ 5.61	≥ 5.80	≥ 5.36

Procedimento

A recolha de dados decorreu entre maio e julho de 2015 com estudantes de uma escola pública estadual na Bahia, Brasil, selecionadas a partir de contactos previamente estabelecidos, resultando numa amostra de conveniência e de voluntários. Após autorização e explicação de informação elementar quanto aos objetivos do estudo, os questionários foram distribuídos em todas as salas da escola, pelos próprios docentes, aos estudantes que se voluntariaram a participar, garantindo o anonimato e a confidencialidade, e demorando cerca 20 minutos a preencher.

Os dados recolhidos foram processados no programa estatístico SPSS versão 22 (*Statistical Package for the Social Sciences*), recorrendo-se à análise descritiva, ao *Teste t para amostras independentes* e ao teste *One-Way ANOVA*.

RESULTADOS

No que se refere à análise descritiva (Tabela 2), identificamos para a dimensão absorção uma média que pode ser considerada baixa, assim como para o vigor, visto que se distanciam do máximo e se aproximam mais do mínimo, inversamente ao que ocorre com a dedicação ($M=3.85$) para uma escala de 0 a 6, demonstrando que existem maiores níveis de dedicação do que de vigor e absorção. Pode-se aqui alertar para a importância de atuação perante esse grupo, uma vez que estudantes que não

estão totalmente engajados tendem a não realizar as atividades de casa, assim como costumam não se interessar pelo conteúdo de aprendizagem. Tais práticas normalmente se refletem nas notas, e, por esse motivo, muitos investigadores acreditam que o *engagement* está fortemente associado ao bom desempenho escolar e a estudantes mais bem-sucedidos (Fredricks et al., 2004; Newmann, 1992; Pereira, 2013; Schaufeli et al., 2006). A quantidade elevada de estudantes que abandonam a escola é preocupante para a sociedade, pois demonstra que o sistema educacional não está conseguindo conquistar esses estudantes. Além disso, torna-se mais difícil ter profissionais preparados para as rápidas exigências mundiais e económicas que precisam de trabalhadores experientes e que sejam capazes de ser criativos, que saibam pensar criticamente e que sejam capazes de solucionar problemas (Fredricks et al., 2004). Sendo assim, os estudantes que estão mais engajados tendem a estar psicologicamente mais envolvidos nas atividades e a sentirem-se melhor com a vida, reduzindo os comportamentos de risco na saúde e tendendo a demonstrar menos sintomas de adoecimento psíquico (Dolzan et al., 2015).

Tabela 2. Frenquência de respostas nas categorias das dimensões do *engagement*

Dimensões (0-6)	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Vigor	2.86	1.17	0.17	6.00
Dedicação	3.85	1.24	0.20	6.00
Absorção	2.72	1.14	0.33	6.00

Considerando as categorias de respostas da média na escala de dimensões da UWES já descritas na Tabela 1, verificou-se que nesta amostra (Tabela 3), a maioria dos estudantes apresenta níveis entre muito baixo e baixo de vigor (63%), manifestando dificuldades em ter resiliência, persistência e em investir esforços nos estudos. Evidenciam também níveis entre muito baixo e baixo de absorção (57%) ou seja, dificuldade em manterem-se feliz com seus estudos, tendendo a desligar-se facilmente das atividades (Machado et al., 2012; Mäkinen, 2013). Esses dados são vistos como um alerta aos dirigentes escolares e as famílias, uma vez que, essa faixa etária tende a abandonar o estudo ou a apresentar constantes faltas, dificultando o aprendizado (Fredricks et al., 2004; Lewis et al., 2011). Dessa forma, os resultados demonstram uma dificuldade dos estudantes da amostra em persistir e conservarem-se empenhados com os estudos. Em contrapartida, 52% dos estudantes ainda exibem níveis entre médio e elevados de dedicação o que sugere que, se conseguirem

concentrar-se na realização das atividades, podem sentir-se desafiados e até orgulhosos do que fazem (Lewis et al., 2011; Mäkinen, 2013). A literatura relata que estimular o aparecimento do *engagement*, seria a melhor forma de diminuir o abandono escolar, mais frequente no ensino médio, pois é nessa fase da vida que tudo que acontece ao redor desses jovens é mais estimulantes que a forma tradicional do educar (Lewis et al., 2011; Trowler, 2010).

Tabela 3. Percentagem de estudantes por categoria das dimensões do *engagement*

Categoria	Vigor	Dedicação	Absorção
Muito baixo	33.7	4.6	19.4
Baixo	29.7	24.7	36.6
Médio	29.8	49.1	36.4
Alto	6.0	19.1	6.6
Muito alto	0.7	2.6	1.0

Em relação à variável sócio-demográfica gênero (Tabela 4), o sexo feminino apresentou maiores níveis em relação ao masculino para a dedicação, mas não foram encontradas diferenças significativas nas dimensões do UWES, vigor e absorção, contrariando outros estudos com estudantes que dizem não encontrar diferenças significativas no gênero em nenhuma dimensão do *engagement* (Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2008). Ainda em relação a outras variáveis sócio-demográficas, na dimensão vigor e na dimensão absorção, os trabalhadores-estudantes possuem médias maiores do que os estudantes, corroborando trabalhos anteriores que enfatizam que estudantes trabalhadores desenvolvem maiores níveis de entusiasmos e *engagement* (Caballero, Hederich, & García, 2015). No que se refere ao tipo de ensino (ensino médio e ensino médio da EJA) não foram encontradas diferenças significativas no que se refere ao *engagement*.

Tabela 4. Comparação em função de variáveis sociodemográficas

Variável e categoria		Vigor	Dedicação	Absorção
Sexo	Feminino	2.88	3.94	2.74
	Masculino	2.84	3.64	2.62
	<i>P</i>	.674	.002	.134
	<i>T</i>	-.420	-3.140	-1.500
Situação profissional	Estudante	2.80	3.75	2.62
	Trabalhador estudante	2.98	3.90	2.82
	<i>P</i>	.065	.178	.038
	<i>T</i>	-1.847	-1.349	-1.984
Tipo de ensino	Ensino médio	2.82	3.76	2.66
	EJA	3.05	4.00	2.79

<i>P</i>	.070	.069	.271
<i>T</i>	-1.814	-1.822	-1.102

Relativamente à existência de problemas ou conflitos (Tabela 5), é fundamental descrever também a área em que está esse conflito e se interfere nas dimensões do *engagement*. Foram encontradas diferenças significativas referentes ao vigor para quem apresenta problemas de ordem familiar em relação a quem não apresenta problemas nessa área, em que quem relata ter problemas ou conflitos apresenta menores médias de vigor. Já em relação a problemas amorosos, a diferença significativa encontra-se somente na dimensão dedicação, em que quem relata ter problemas amorosos apresenta menores médias nessa dimensão. Foram encontradas diferenças significativas para quem relatou passar por problemas e conflitos em relação a escola, em que quem afirma ter problemas com a escola apresentou menor média de absorção. Em relação aos problemas e conflitos com amigos, trabalho ou colegas não foram encontradas diferenças significativas para nenhuma das dimensões do *engagement*. Nota-se, então, que a existência de problemas ou conflitos interfere nas dimensões no *engagement* do estudante, o que se coaduna com o que é relatado na literatura: estudantes com bom relacionamento com a escola, professores, estudantes, funcionários e gestão escolar e sem problemas amorosos, tendem a ser mais propensos ao engajamento (Collie et al., 2016), e estudantes com maior satisfação com a vida, com poucos problemas sociais, tendem a demonstrar altos níveis de *engagement* e, por consequência, maiores habilidades adaptativas de enfrentamento com a vida e com a escola (Lima, 2015).

Tabela 5. Comparação em função da área do problema ou conflito

Área do problema	Conflito / problema	Vigor	Dedicação	Absorção
Familiar	Sim	2.71	3.69	2.62
	Não	2.93	3.86	2.72
	<i>T</i>	2.252	.215	.543
	<i>P</i>	.026	.109	.331
Amoroso	Sim	2.66	3.57	2.52
	Não	2.90	3.84	2.71
	<i>T</i>	1.941	2.138	1.587
	<i>P</i>	.053	.033	.113
Escolar	Sim	2.73	3.57	2.39
	Não	2.88	3.83	2.72
	<i>T</i>	1.129	1.832	2.533
	<i>P</i>	.259	.069	.012
Amigos	Sim	2.72	3.65	2.51
	Não	2.87	3.82	2.70
	<i>T</i>	.971	.952	1.062
	<i>P</i>	.332	.341	.292
Trabalho	Sim	2.74	3.78	2.66

	Não	2.87	3.80	2.68
	<i>T</i>	.588	.105	.142
	<i>P</i>	.557	.916	.887
Colegas	Sim	3.04	3.63	2.68
	Não	2.85	3.81	2.69
	<i>T</i>	.833	.762	.014
	<i>P</i>	.405	.447	.999

No geral, através dos resultados obtidos, é possível dizer que, estados afetivos positivos, como o *engagement*, nos adolescentes, jovens e adultos beneficiam a sociedade e o indivíduo de várias formas, pois promovem o pensamento crítico, a capacidade para a resolução de problemas, a facilidade em cooperar com o outro e com a sociedade e, por outro lado, possibilitam o desenvolvimento pessoal, o bem-estar e a saúde física e psicológica (Fredricks et al., 2004; Lima, 2015).

CONCLUSÕES

O ensino básico é etapa fulcral na vida acadêmica de uma pessoa. Por isso, requer grande esforço, empenho e dedicação por parte das pessoas envolvidas nesse processo, sejam estudantes, professores, gestão escolar, familiares e sociedade. Acima de tudo requer o bem-estar do estudante que é o principal implicado nesse processo para que seja possível a aprendizagem. Assim, a saúde mental dos estudantes de hoje é uma porta aberta para o bem-estar social, vez que esses são os futuros adultos que construirão famílias, entrarão no mercado de trabalho e formarão novas identidades sociais. O bem-estar mental dos estudantes evita o abandono escolar, frequente em países em desenvolvimento como o Brasil. Trata-se, portanto, de ações imperativas, já que esses jovens experienciam constantemente conflitos da idade e outros que surgem sem eles estarem emocionalmente maduros. Por esse motivo, a escola e sociedade devem ser fontes de aprendizagem em todas as esferas da vida, bem como de amparo e orientação aos conflitos desses jovens.

Os resultados encontrados neste estudo demonstram que os aspectos positivos do estudar, como o vigor e absorção apresentam níveis baixos, o que sugere atenção e ação para ajudar esses estudantes a estarem engajados com suas tarefas. Em contrapartida, a dedicação estava com níveis entre médio e alto. Isto que revela que mesmo com dificuldades os inquiridos têm persistência para investir nos estudos e sentirem-se ainda desafiados com suas

atividades escolares. A existência de interferências de variáveis individuais como gênero, situação profissional e problemas e conflitos de ordem familiar, amorosa e escolar, também deve ser considerada na promoção do *engagement* dos estudantes, pois este envolve questões complexas e de responsabilidades múltiplas, uma vez que, para que o estudante esteja engajado, precisa ter bons vínculos e ter perspectiva de vida futura, o que envolve questões sócio-políticas e familiares (Jimerson et al., 2003; Seixas et al., 2016). É notório nas publicações sobre o *engagement* na escola, que estudantes de baixo poder aquisitivo, tendem a apresentar maiores taxas de abandono e menores taxas de *engagement*, (Fredricks et al., 2004; Pereira, 2013).

Para estudos futuros, sugere-se analisar com mais detalhes se os estudantes passam por algum problema de saúde mental, bem como incluir fatores como: quais as redes de apoio do estudante; se há ou já houve envolvimento drogas; se fazem algum uso de medicamentos, a fim de verificar as interferências destes nos níveis de *stress*, ansiedade e depressão. Deverá ainda agregar-se mais informações referentes ao desempenho escolar do estudante, como por exemplo as faltas dadas e as notas obtidas, para verificar a influência destas nos níveis de *engagement*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angst, R., Benevides-Pereira, A., & Porto-Martins, P. (2009). *Escala de Engagement no Trabalho de Utrecht*. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.
- Caballero, C.C., Hederich, C.G., & Garcí, A. (2015). Relationship between burnout and academic engagement with sociodemographic variables and academic. *Psicología desde El Caribe*, 32(2), 254-267.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 45, 65-76. doi: 10.1016/j.lindif.2015.12.002.
- Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & Paola, F. D. (2015). The effect of school engagement on health risk behaviours among high school students: testing the mediating role of self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 608-613. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.09.091.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Lima, S. P. (2015). *Psychometric properties of the Utrecht Work Engagement Scale for Students in a Portuguese sample of high school and college students*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Braga: Universidade do Minho.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262.
- Machado, P. G. B., Porto-Martins, P. C., & Amorim, C. (2012). Engagement no trabalho entre profissionais da educação. *Revista Intersaberes*, 7(13), 193-214.
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51-61.
- Ministério da Educação (2013). Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Brasília: MEC, SEB e DICEI.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Pereira, M. (2013). *Hardiness, engagement e satisfação com a vida em estudantes da Academia Militar: Relação entre variáveis e estudos comparativos*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Schaufeli, W., & Bakker A. (2003). *UWES: utrecht, work engagement scale preliminary manual*. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.

- Sharbaf Zadeh, A., Abedi, A., Yousefi, Z., & Aghababaei, S. (2014). The effect of successful Intelligence training program on academic motivation and academic engagement female high school students. *International Journal of Psychological Studies*, 6(3). doi: 10.5539/ijps.v6n3p118

- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi: 10.1037/a0012840.

- Seixas, L.R., Gomes, A. S., & de Melo Filho, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48-63. doi: 10.1016/j.chb.2015.11.021

- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*, 11, 1-15.